DOCUMENT RESUME

ED 180 262 FL 010 973

AUTHOR	Painchaud-LeBlanc, Gisele
TITLE	Quelques caracteristiques du comportement linguistique des apprenants lents (Some Characteristics of the Linguistic Behavior of Slow Learners). Working Papers on Bilingualism, No. 18.
INSTITUTION	Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto. Bilingual Education Project.
SPONS AGENCY	Department of the Secretary of State, Ottawa (Ontario).
PUB DATE	Jun 79
NOTE	23p.
AVAILABLE FROM	Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. West, Toronto, Ontario, Canada M5S 1V6
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adults; Cognitive Style; *Error Analysis (Language); Error Patterns; *Language Instruction; *Language Processing; Language Research; Language Skills; Learning Characteristics; *Learning Difficulties; Postsecondary Education; *Second Language Learning; *Slow Learners; Teaching Methods

ABSTRACT

In order to attempt to identify the linguistic difficulties of slow learners, errors made by two groups of English-speaking adults learning French as a second language were compared. The subjects of the two groups shared similar characteristics, with the exception of the amount of time required to cover the same linguistic material (Group 1: 17 weeks; Group 2: 30 weeks). To elicit oral utterances three techniques were used: (1) free expression; (2) translation; and (3) the oral part of an achievement test. Results showed that the number of errors made by slow learners increased in proportion to the degree of constraint imposed by the task, that the difference between the two groups is highly significant for the total number of verb errors, and that slow learners are much more likely than others to commit some kinds of errors. The data from the two groups are compared and interpreted from three aspects: the role of the native language, use of rules, and overgeneralization. Learner strategies are hypothesized and a few tentative suggestions are made for teaching. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

QUELQUES CARACTERISTIQUES DU COMPORTEMENT LINGUISTIQUE DES APPRENANTS LENTS

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Gisèle Painchaud-LeBlanc

Andragogie

Université de Montréal

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
G. Painchaud-LeBlanc

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED180262

Les adultes qui entreprennent l'apprentissage d'une langue seconde dans un environnement formel obtiennent des résultats variables. Dans des conditions d'apprentissage comparables, certains d'entre eux pourront soutenir une longue conversation avec des locuteurs "natifs" alors que d'autres pourront à peine commander un repas au restaurant. Cette variation dans la compétence de communication s'explique habituellement par des facteurs tels que l'aptitude, l'attitude, la motivation, la personnalité, etc. Il n'y a, le plus souvent, aucune commune mesure entre le temps et l'effort consacrés à l'apprentissage et les résultats obtenus dans le cas de ces apprenants qu'on qualifie de lents. Pour les adultes, le fait d'appartenir à cette catégorie peut avoir de sérieuses implications lorsqu'il s'agit de satisfaire à des exigences linguistiques pour des raisons d'ordre professionnel.

S'il faut en croire Pimsleur (1964), la solution de ce problème ne réside pas dans l'élimination pure et simple de ces apprenants de la classe de langue seconde. Selon lui, il faudrait plutôt essayer de trouver des techniques d'enseignement mieux appropriées à leurs besoins particuliers. Puisqu'il n'existe aucune donnée sur la nature réelle de leurs difficultés linguistiques, il est présentement impossible de suggérer les modes d'intervention qui conviendraient à ce type d'apprenants. Des questions telles que "Comment les apprenants lents essaient-ils d'apprendre une langue seconde? Quelles sont leurs stratégies d'apprentissage? Quelles sont leurs principales difficultés? Comment leur comportement linguistique diffère-t-il des apprenants qui réussissent mieux?" restent encore sans réponse.

L'analyse des fautes s'étant révélée une approche fructueuse pour l'étude du processus d'apprentissage d'une langue seconde, on a procédé à une comparaison des fautes commises par deux groupes d'apprenants ayant des caractéristiques semblables, à l'exception du temps requis pour maîtriser un même contenu linguistique. Etant donné qu'il est normal de commettre des fautes au cours de l'apprentissage, il était essentiel d'inclure un groupe d'apprenants dont l'apprentissage se déroulait dans un laps de temps jugé raisonnable, afin de disposer d'une norme à partir de laquelle le comportement des apprenants lents pourrait être évalué.

On verra d'abord comment les données ont été recueillies, puis la méthode utilisée pour l'analyse des fautes, pour ensuite présenter les résultats selon l'ordre suivant: a) nombre total de fautes commises par les deux groupes de sujets; b) la répartition des fautes selon les parties du discours; c) les fautes les plus représentatives des deux groupes de sujets. On terminera par la formulation de quelques hypothèses concernant les stratégies d'apprentissage suivies de quelques suggestions pour l'enseignement.

FL010 973

Working Papers in Bilingualism, No. 18.

1.0 La collecte des données

Après avoir donné des indications sur les caractéristiques des sujets et la méthode d'enseignement, les techniques utilisées pour faire produire des énoncés oraux seront décrites pour enfin présenter la méthode d'analyse des fautes.

1.1 Les sujets

Pour que la recherche soit valable, il fallait trouver des sujets possédant des caractéristiques semblables, quant à l'âge, la langue maternelle, la méthode d'enseignement, le contenu linguistique présenté, la seule différence étant le temps consacré à l'apprentissage.

C'est parmi les étudiants de français langue seconde inscrits aux cours dispensés par la Commission de la Fonction publique du Gouvernement fédéral à Ottawa que des sujets répondant aux exigences déjà mentionnées ont pu être identifiés. Ces derniers étaient tous de langue maternelle anglaise, étaient inscrits à des cours de français langue seconde, et ne parlaient aucune autre langue étrangère. Quant au degré de scolarité, il n'a pu être établi pour chacun des sujets, mais il est plus que probable que la plupart avaient au moins terminé le cours secondaire. Plusieurs d'entre eux détenaient un diplôme universitaire.

Ces étudiants suivaient des cours intensifs à raison de six heures par jour, soit trente heures par semaine. La méthode d'enseignement était Dialogue-Canada[1] qui est une méthode structuro-globale audio-visuelle. Cette méthode est de type inductif. Les thèmes traités sont de niveau adulte, avec en plus une initiation au vocabulaire requis par le fonctionnaire dans son milieu de travail. Elle comprend 45 unités (leçons), ne nécessitant pas moins de six heures chacune. On estime que les étudiants qui ont complété ces 45 unités et qui obtiennent la note 5 (stanine) au test de rendement ont terminé le premier niveau d'enseignement.

Les sujets ont été choisis en fonction du nombre de semaines requises pour compléter 45 unités de la méthode Dialogue-Canada: a) le premier groupe (groupe 1, apprenants rapides) est composé de 29 personnes ayant mis en moyenne 17 semaines pour terminer le premier niveau d'enseignement. Au test d'aptitude (MLAT)[2], administré avant le début des cours, ils avaient obtenu des résultats bien au-dessus de la moyenne ($\bar{x}$ = 124, rang centile 75). Leurs résultats au test de rendement donné après l'unité 45 sont également au-dessus de la moyenne ($\bar{x}$ = stanine 6.8)[3]. b) Le deuxième groupe (groupe 2, apprenants lents) comprend 28 personnes qui ont mis, en moyenne, 30 semaines pour compléter le premier niveau d'enseignement. Les résultats obtenus au MLAT démontrent qu'ils se situaient bien en-deçà de la moyenne ($\bar{x}$ = 74, rang centile entre 10 et 15). Quant à leurs résultats au test de rendement, ils sont dans la moyenne (stanine 5.2). (voir Tableau I).

---

(1) Dialogue-Canada I. (1974). Ottawa: Commission de la Fonction publique du Canada.

(2) Carroll, J.B., Sapon, S.M. (1959). Modern Language Aptitude Test. New York: The Psychological Corporation.

(3) La moyenne est de 5.

TABLEAU I

Caractéristiques des sujets

	Groupe 1 (N = 29)	Groupe 2 (N = 28)
Résultats au MLAT (score)	124(1)	74
Résultats au test de rendement - Expression orale (stanine)	6,8(1)	5,2
Nombre moyen d'unités de Dialogue-Canada complétées par semaine	2,55(1)	1,47

(1) P = .0001

Age

20-29	17	11
30-39	6	9
40 et plus	6	8
Age moyen	33(1)	35

(1) P = .2275

Sexe

M	21	14
F	8	14

P = .0850

En outre, tous les sujets ont été classés au niveau débutant lorsqu'ils ont commencé leur apprentissage de la langue seconde.

Une fois les deux groupes de sujets constitués à partir des résultats obtenus au MLAT et de la durée de l'apprentissage, ils ont été comparés pour l'âge et le sexe. Le résultat de l'analyse de la variance démontre que la différence entre les deux groupes, pour ces variables, n'est pas statistiquement significative.

1.2 La constitution du corpus d'énoncés

Trois techniques ont été utilisées pour faire produire des énoncés oraux: a) l'expression libre; b) la traduction d'énoncés en situation de communication simulée: c) les réponses au test de rendement.

Dans la première tâche (test 1), les sujets disposaient de deux minutes pour raconter leurs vacances préférées. Pour le second test, les sujets devaient interroger une francophone ne parlant pas l'anglais à partir d'une liste de 14 phrases écrites en anglais. Il s'agissait par exemple, de transformer "Ask her where she was born" de la façon suivante: "Où êtes-vous née?(voir liste des phrases en annexe). Enfin, la dernière tâche consistait à répondre aux questions de la partie orale du test de rendement élaboré par le personnel de la Commission de la Fonction publique pour évaluer le degré d'acquisition des éléments linguistiques de la méthode Dialogue-Canada. Ce test comprend 21 stimuli oraux exigeant que le sujet réponde à une question ou transforme un énoncé (voir exemples en annexe).

Les deux premiers tests ont été donnés individuellement et le troisième en petits groupes dans un laboratoire de langue. Tous les énoncés des sujets ont été enregistrés.

2.0 Méthode d'analyse des données

Les énoncés ont d'abord été transcrits. Les fautes ont ensuite été identifiées et classées selon les parties du discours (nom, verbe, adjectif, article, préposition, pronoms sujets, pronoms objets, adverbes et conjonctions), puis en types de fautes commises. Si "je vais" figure dans un contexte exigeant "je suis allé", il s'agit d'une faute dans l'emploi du verbe, le type de faute étant la substitution du présent au passé composé. Un autre exemple serait l'emploi de "je partais" à la place de "je suis parti". Dans ce cas, il s'agit encore d'une faute commise sur le verbe, le type de faute consistant en la substitution de l'imparfait au passé composé. Cette classification permet non seulement d'identifier les éléments linguistiques sur lesquels les fautes sont commises, mais également les types de substitutions qui sont faites par les sujets.

De plus, afin que la comparaison entre les deux groupes soit plus juste, on a choisi de pondérer le nombre de fautes commises par le nombre total de mots figurant dans le corpus. Plus précisément, les contextes obligatoires pour chacune des parties du discours ont été comptés, suivant en cela LoCoco (1975). Il convient de faire remarquer immédiatement que les tests statistiques auxquels on a eu recours pour identifier les différences entre les deux groupes

ont porté sur la proportion suivante: nombre de fautes (partie du discours ou type de fautes) / nombre total de mots.

Ayant terminé la description de la collecte des données et de la méthode d'analyse, il convient maintenant de présenter les résultats.

3.0 Les résultats

On examinera d'abord le nombre total des fautes commises pour chacun des tests, ensuite la répartition des fautes selon les parties du discours et finalement les types de fautes les plus représentatives commises par chaque groupe de sujets.

3.1 Le nombre de fautes (voir Tableau II)

Contrairement aux attentes, la différence entre les deux groupes de sujets relativement au nombre de fautes commises n'est pas très importante: 1277 pour le groupe 1 et 1448 pour le groupe 2. Cependant, si on tient compte du nombre total de mots utilisés par les sujets dans les trois tests, l'écart est plus apparent: le pourcentage de fautes est alors de 12% (1277/10533) pour les sujets du groupe 1 et de 15.4% (1448/9389) pour ceux du groupe 2. Cette différence entre les deux groupes est statistiquement significative ($P = .0019$).

D'une façon générale, les apprenants rapides ont utilisé un plus grand nombre de mots que les autres, notamment en expression libre. Il a fallu en moyenne 130 mots aux apprenants rapides pour décrire leurs vacances et 106 aux apprenants lents. Ces résultats sont compatibles avec ceux de Larsen-Freeman (1977) qui a démontré qu'en expression écrite, la longueur de la composition augmente avec le niveau de compétence linguistique. Quant à la proportion de fautes commises, elle est de 17.4% pour le premier groupe et de 18.1% pour le deuxième. Ces proportions sont de 16.7% et de 23% respectivement pour le deuxième test. Quant à la proportion d'erreurs commises dans la partie orale du test de rendement, elle est beaucoup plus faible, 3.5% pour les apprenants rapides et 7.4% pour les autres. Ces chiffres s'expliquent par la nature de la tâche elle-même qui exigeait uniquement qu'un stimulus soit modifié de façon appropriée. Il semble que lorsque les sujets sont obligés de formuler leurs énoncés en langue seconde sans le support d'un stimulus, la proportion de fautes commises est beaucoup plus grande que lorsque la tâche consiste seulement à modifier une phrase quelconque et cela est vrai pour les deux groupes. En d'autres termes, plus ils sont laissés à eux-mêmes pour la formulation des énoncés, plus ils commettent de fautes.

Cependant, le fait que le sujet soit responsable à la fois du choix du message à transmettre et de la forme de l'énoncé, comme c'était le cas en expression libre, ou uniquement de la formulation de l'énoncé, comme dans le deuxième test, ne semble pas avoir d'effet sur la proportion de fautes commises. Néanmoins, il faut souligner que les apprenants lents ont commis proportionnellement plus de fautes que les autres dans les deux cas. Dans le troisième test, les apprenants lents ont commis deux fois plus de fautes que les autres. Si on devait juger les trois techniques utilisées pour faire produire des énoncés en fonction de leur degré de ressemblance à des situations de communication authentique, il est certain que les activités langagières du troisième test sont celles qui seraient les plus artificielles. Par contre, plusieurs des tâches proposées dans ce test ressemblent étrangement à certains exercices qui se font en salle de classe. Même si la proportion de fautes commises dans le

TABLEAU II

Nombre total de fautes

	Groupe 1 (N = 29)			Groupe 2 (N = 28)		
	F	%F/NB Total de mots	Nb total de mots	F	%F/NB Total de mots	Nb total de mots
Expression libre (test 1)	654	17.4	3769	537	18.1	2961
Traduction (test 2)	488	16.7	2913	642	23	2796
Test de rendement (test 3)	135	3.5	3851	269	7.4	3632
T	1277(1)	12(2)	T 10533(3)	T 1448	15.4	T 9389

(1) P = .0061

(2) P = .0019

(3) P = .0355

troisième test n'est pas très élevée pour les deux groupes lorsque comparée à celles des deux autres tests, il n'en reste pas moins que c'est le seul cas où les apprenants lents commettent proportionnellement deux fois plus de fautes que les autres. On peut donc se demander si l'écart entre les deux groupes n'a pas tendance à s'accroître avec le degré de contrainte imposé par la tâche. Quand la façon de formuler un énoncé est imposée et quand, de plus, il n'y a pas, à toutes fins utiles, de véritable communication, il se pourrait que les apprenants lents soient particulièrement défavorisés dans la mesure où une seule réponse est admissible. Il y a lieu de se demander, à la lumière de ces résultats, si des activités d'enseignement privilégiant la forme du message au détriment du contenu conviennent véritablement à ce type d'apprenants.

L'examen de la répartition des fautes commises selon les parties du discours va nous permettre de préciser davantage la différence qui existe entre les deux groupes.

3.2 Répartition des fautes selon les parties du discours

Même si la faute est toujours synonyme d'une difficulté quelconque d'apprentissage, il faut reconnaître, en accord avec Schachter et Celce-Murcia (1977) que les fautes qu'on peut trouver dans un corpus donné ne représentent qu'un sous-ensemble de l'éventail des difficultés que rencontre un groupe d'apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue seconde. Par exemple, Schachter (1974) a démontré que les apprenants ont tendance à éviter certaines structures, probablement parce qu'ils les jugent trop difficiles pour leur degré de compétence. Sous réserve de ces remarques, l'analyse des fautes effectivement commises par un groupe d'apprenants donne tout de même un aperçu des éléments linguistiques, qui, pour une raison ou une autre, sont plus difficiles à maîtriser.

Afin d'essayer d'identifier les éléments linguistiques constituant des problèmes pour les apprenants lents, l'ensemble des fautes commises ont été réparties selon les parties du discours (voir Tableau III).

Il est intéressant de remarquer que, d'après cette répartition, l'échelle de difficulté est exactement la même dans les deux groupes et que la seule partie du discours qui présente une différence significative en termes de pourcentage est le verbe. En termes de pourcentage, le verbe est la partie du discours qui occasionne le plus de fautes, suivi de l'adjectif, de l'article et de la préposition.

Si maintenant on examine les fautes en fonction du nombre de contextes obligatoires pour chacune des parties du discours compris dans le corpus, l'échelle de difficulté se modifie quelque peu (voir Tableau IV).

TABLEAU III

Répartition des fautes commises selon les parties du discours

	Groupe 1		Groupe 2	
	Nb de fautes	%/Nb total de fautes	Nb de fautes	%/Nb total de fautes
Verbes	519(1)	41	648	44
Adjectifs	184	14	197	14
Articles	179	14	190	13
Prépositions	158	12	162	12
Noms	90	7	85	6
Adverbes	65	5	73	5
Pronoms objets	45	4	52	4
Pronoms sujets	31	2	36	2
Conjonctions	6	1	5	1

(1) P = .0069

Le pronom objet vient en premier lieu, suivi de près par le verbe, puis viennent ensuite l'adjectif, l'article et la préposition.

Dans le cas des apprenants rapides, un pronom sur quatre requis par le contexte comporte une faute, tandis que pour les apprenants lents, un pronom sur trois requis par le contexte est employé d'une manière erronée.

Le rapport est approximativement le même pour le verbe. Le verbe cependant est responsable d'un nombre beaucoup plus élevé de fautes car son emploi est plus fréquent dans le corpus. En effet, les contextes obligatoires du verbe comptent pour 20% de l'ensemble des mots figurant dans le corpus alors que pour le pronom objet il s'agit de 2%. Les occasions de commettre des fautes sur le verbe sont, par conséquent, beaucoup plus nombreuses. Ces résultats tendent à montrer que même pour des apprenants qui sont capables d'acquérir les éléments linguistiques à un rythme plutôt rapide, le verbe n'est pas facile à maîtriser, peut-être à cause du nombre considérable de règles impliquées. La différence entre les deux groupes quant à la proportion de fautes commises sur le verbe est très significative. ($P = .0004$). On peut donc affirmer que les apprenants lents commettent plus de fautes dans l'emploi du verbe.

L'adjectif qui occupe la troisième place dans l'ordre de difficulté, ne représente pas pour les apprenants lents, un problème d'acquisition aussi important que le verbe, si on compare l'écart entre les deux groupes. Les raisons pouvant expliquer cette situation ne peuvent être précisées pour le moment. Les adjectifs représentent 9% de tous les mots que comprend le corpus et 20% des contextes obligatoires de l'adjectif donnent lieu à une faute dans le cas du groupe 1 et 22.8% pour les autres. L'accord en genre est responsable d'environ la moitié des fautes, mais on trouve aussi plusieurs fautes de lexique. Il se pourrait fort bien que l'adjectif soit un problème d'acquisition pour les anglophones apprenant une langue seconde. LoCoco (1975) qui a analysé les fautes commises en expression écrite par des groupes d'anglophones apprenant l'espagnol ou l'allemand rapporte que l'adjectif constituait le principal problème d'acquisition dans presque tous les cas et que, de plus, le pourcentage de fautes n'était jamais inférieur à 20%. Comme ces deux séries de résultats sont comparables, l'application systématique des règles d'accord est vraisemblablement en cause. On peut également avancer que l'adjectif ne contribuant pas au message d'une manière aussi déterminante que le nom et le verbe, les apprenants pourraient lui accorder moins d'attention.

L'emploi de l'article pourrait aussi poser un problème pour les apprenants lents. La différence entre les deux groupes atteint presque le seuil de signification ($P = .0561$). Le pourcentage de fautes est de 20.4% et de 16.6% respectivement.

Finalement, la préposition est utilisée d'une manière erronée dans 12.5% des contextes obligatoires pour le groupe 1 et dans 15% pour le groupe 2.

Plus on descend dans l'échelle de difficulté plus l'écart entre les deux groupes diminue. Par exemple, il y a peu de différence dans le cas du nom et de l'adverbe.

La comparaison des deux groupes du point de vue de la proportion de fautes

TABLEAU IV

Pourcentage de fautes commises selon les parties du discours en fonction du nombre de contextes obligatoires

	Groupe 1			Groupe 2		
	Nb. de fautes	Nb. de cont. oblig.	%F/Nb cont. oblig.	Nb. de fautes	Nb. de cont. obli.	%F/Nb cont. obli.
Noms	90	2168	4	85	1881	4.5
Verbes	519	2142	24.2(1)	648	1958	33
Pron. suj.	31	1489	2	36	1360	2.6
Art.	179	1078	16.6(2)	190	931	20.4
Prép.	158	1262	12.5	162	1079	15
Adj.	184	922	20	197	863	22.8
Adv.	65	913	7	73	836	8.7
Conj.	6	388	1.5	5	330	1.5
Pron. obj.	45	171	26.3	52	151	34.4
		T 10533			T 9389	

(1) P = .0004

(2) P = .0561

commises mise en relation avec le nombre de contextes obligatoires pour chacune des parties du discours fait apparaître en termes d'écart des différences assez appréciables dans le cas du pronom objet, du verbe et de l'article et une différence moins importante dans le cas de l'adjectif et de la préposition. Il faut rappeler, cependant, que les tests statistiques ont porté sur le pourcentage de fautes relativement au nombre total de mots utilisés par chacun des sujets. Selon cette analyse, la seule différence qui soit statistiquement significative est celle qu'on trouve dans le nombre de fautes commises sur le verbe.(1)

3.3 Les fautes les plus représentatives

Pour rendre compte de l'ensemble des fautes du corpus, il a fallu prévoir 88 types de fautes. La méthode d'analyse ayant déjà été exposée, il suffira de mentionner que sous chacune des parties du discours on retrouvait un nombre plus ou moins élevé de types de fautes. Pour décrire les fautes commises sur le verbe, il a fallu prévoir 27 classes alors que le nombre était de 9 pour l'adjectif. Il serait trop long d'énumérer la liste complète des types de fautes qui apparaissaient dans le corpus. Pour fins d'illustration, on donnera la liste des types de fautes commises dans l'emploi de l'adjectif qualificatif.

Type de faute (classe)	Exemple
- accord en genre incorrect	le petite garçon parle / petit
- accord en nombre	les instruments musical/ musicaux
- place	le prochain été/ l'été prochain
- choix de lexique inapproprié au contexte	l'été suivant/ prochain
- autre	la mer "Mediterranean"/ Méditerranée
	histoire amérique/américaine

Le critère retenu pour établir une classe, à l'exception de celles qu'on peut prévoir à partir des descriptions traditionnelles de la langue (ex: accord en genre, en nombre, etc.), était un nombre d'occurrences de cinq. Les autres fautes ont été classées dans "autre" pour chacune des parties du discours.

L'analyse de la variance a permis de déterminer si les différences observées entre les deux groupes quant à la proportion de fautes commises pour les 88 types de fautes étaient statistiquement significatives. Les résultats démontrent que les types de fautes se répartissent en trois groupes distincts: a) un tronçon commun sous lequel se range la majorité des types de fautes et où, bien que la proportion de fautes commises par les apprenants lents soient presque

(1) Le résultat de l'analyse de la variance pour le pronom objet n'est pas disponible.

toujours plus élevée, la différence entre les deux groupes de sujets n'est pas significative: b) un certain nombre de fautes que les apprenants lents étaient plus susceptibles de commettre, la différence entre les deux groupes étant statistiquement significative; c) quelques fautes caractérisant les sujets du groupe 2, la différence étant également significative (voir liste de ces fautes en annexe).

Pour les neuf types de fautes davantage représentatives des apprenants lents, quatre d'entre elles portent sur le verbe, trois sur l'article, une sur la préposition et l'autre sur le nom.

Les difficultés dans l'emploi du verbe se manifestent par des fautes telles que l'omission de l'auxiliaire du passé composé (j'allé/je suis allé),(1) l'emploi de formes imprécises (j'ai faisé/j'ai fait; je voudria/je voudrais)(2) et à un degré moindre, la surgénéralisation du présent.

En dépit du fait que le passé composé soit introduit dans la première partie du cours (unité 15), après environ trente semaines de cours intensifs, les apprenants lents omettent encore l'auxiliaire. La connaissance de la règle ne semble pas en cause puisqu'on trouve l'emploi de l'auxiliaire et son omission chez le même sujet. La règle est apparemment appliquée d'une manière non constante. Si on se réfère au modèle de Krashen (1977), on dirait qu'il y a un écart entre l'apprentissage et l'acquisition. La persistance de cette faute ne s'explique pas facilement. Elle ne peut être considérée comme un lapsus car elle se produit trop fréquemment et il ne s'agit pas non plus de "fossilisation" d'après Selinker (1972) puisque l'auxiliaire est utilisé dans la majorité des contextes.

De plus, ces apprenants ont tendance à confondre les formes verbales. Ils utilisent des formes verbales qui n'indiquent pas clairement l'intention du locuteur. Par exemple, quand "tu fairé" apparaît dans un contexte exigeant "tu faisais" ou "on visiteré" au lieu de "on a visité", il est impossible d'établir ce que le sujet voulait exprimer. C'est aussi parmi les apprenants lents qu'on retrouve le plus grand nombre de fautes dans l'emploi du participe passé du passé composé: "j'ai dépendu" pour "j'ai dépensé" et "j'ai vi" à la place de "j'ai vécu".

Non seulement les marques grammaticales du verbe sont-elles imprécises, mais même le lexique est touché; "entendre" remplacera "étendre" et "raconter" se trouvera à la place de "rencontrer", etc.

---

(1) Il ne s'agit pas de l'infinitif, car chez le même sujet on trouve une alternance entre "j'allé/j'ai allé" ou même "je suis allé" et cela pour la plupart des emplois du passé composé. Il semble très peu probable que ces fautes soient des tentatives de réalisation de l'imparfait car les sujets ayant été par la suite interrogés sur leurs fautes (cet aspect n'est pas traité dans le présent article), il a été possible de vérifier que l'hypothèse de la tentative de réalisation du passé composé était exacte.

(2) Il s'agit de formes verbales inexistantes en français.

Les apprenants lents sont également plus susceptibles, du moins en situation de test, d'inverser les verbes dans une phrase comportant l'emploi du gérondif. Ils diront, par exemple, "elle est allée au cinéma en rencontrant son amie" au lieu de "elle a rencontré son amie en allant au cinéma", témoignant ainsi de leur méconnaissance de la relation existant entre les deux verbes.

Les fautes concernant l'emploi de l'article semblent provenir de l'application des règles de la langue maternelle, puisque les apprenants lents ont beaucoup plus tendance à omettre l'article lorsque la phrase équivalente en anglais ne comporte pas d'article. Ils ont aussi davantage tendance à utiliser une préposition devant les jours de la semaine au lieu de l'article (Ex. sur dimanche/le dimanche). On retrouve la même chose dans le cas de la préposition alors que "pour" figure à la place de "pendant". (Ex. Je suis resté pour une semaine/pendant).

En outre, ils sont plus susceptibles de commettre des fautes isolées sur le nom.

Il y a seulement deux types de fautes qui sont proportionnellement plus fréquentes chez les sujets du groupe 1 que chez les autres.

Pour exprimer le superlatif, les apprenants rapides ont utilisé plusieurs formes qui étaient erronées dans le contexte. Ils ont remplacé "le plus" par "(le) meilleur", "(le) mieux", "plus" et même "la plupart" indiquant ainsi leurs connaissances des diverses formes utilisées pour le superlatif en français, tout en révélant leur incapacité relative de choisir la forme appropriée au contexte. Face à ce même problème, les apprenants lents ont eu tendance à omettre le superlatif.

Devant un nom désignant une province ou un pays, les apprenants rapides ont commis proportionnellement un plus grand nombre de fautes dans l'emploi de la préposition (Ex. au France/en France, en Montana/au Montana). Mentionnons en passant que le choix de la préposition dépend du genre assigné au nom. Le remplacement de "au" par "en" n'est pas une faute du même type que "à France" pour "en France". A ce propos, il est intéressant de signaler que les apprenants rapides mentionnent plus fréquemment des noms de pays et de provinces lorsqu'ils décrivent leurs vacances que les apprenants lents qui, eux, parlent surtout des villes qu'ils ont visitées. Etant donné que les noms de ville sont précédées de la préposition "à" qui est neutre sur le plan du genre, il y a lieu de se demander si les apprenants lents, conscients de la nécessité du choix à faire, n'ont pas évité de parler des pays et des provinces. Quant aux apprenants rapides, tout indique, et on l'a vu aussi dans le cas du superlatif , que non seulement ils connaissent les formes, mais qu'ils sont prêts à les utiliser.

Bien que les fautes sur l'imparfait ne fassent pas partie des types de fautes ayant révélé des différences statistiquement significatives entre les deux groupes, il convient de souligner quelques faits qui paraissent intéressants. Les deux groupes de sujets ont certes tendance à recourir à la forme du présent pour exprimer les autres temps de verbe. Pour quiconque a été en contact avec des apprenants de langue seconde, cette première constatation n'aura rien d'étonnant. Pourtant, dans l'emploi de l'imparfait, les substitutions ne sont

pas tout à fait les mêmes dans les deux groupes. Les apprenants lents remplacent plus volontiers l'imparfait par le présent (Groupe 1, N = 48, Groupe 2, N = 64; P = .074). Par contre, les apprenants rapides vont plus souvent substituer l'imparfait au passé composé (Groupe 1, N = 36, Groupe 2, N = 13). Quant au remplacement de l'imparfait par le passé composé, les deux groupes sont comparables (Groupe 1, N = 41; Groupe 2, N = 37). Ces données laissent supposer que les apprenants rapides surgénéralisent le présent, le passé composé et l'imparfait quand le contexte exige l'emploi d'un passé, tandis que les apprenants lents ont tendance à surgénéraliser le présent et le passé composé. Ces substitutions ne se font pas apparemment au hasard. Dans le cas des apprenants lents, par exemple, il est plus probable que le présent figure à la place de l'imparfait plutôt que le passé composé.

Vus sous cet angle, les apprenants lents semblent plus conservateurs dans leur emploi des formes parce qu'ils ont recours à un nombre plus limité de règles et parce que les éléments présentés en début de cours sont surgénéralisés plus fréquemment que les éléments introduits plus tardivement.

Cet examen des fautes les plus typiques commises par les deux types d'apprenants laisse supposer que les apprenants lents n'abordent pas l'apprentissage de la langue seconde de la même façon que les apprenants rapides. Il est tentant, naturellement, de proposer que le tout pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants lents se situent à un niveau de compétence linguistique légèrement inférieur aux autres. Pour accepter une telle interprétation, il faudrait démontrer que les apprenants rapides sont passés par le même stade de développement. Or, rien n'indique que tel soit le cas, puisque dès que les formes sont introduites, elles sont réutilisées. Dans les paragraphes qui suivent, on formulera quelques hypothèses concernant les stratégies d'apprentissage auxquelles les deux groupes d'apprenants semblent avoir recours.

4.0 Les stratégies d'apprentissage

Malgré le fait que les apprenants lents aient consacré presque deux fois plus de temps à l'apprentissage d'un même contenu linguistique, force est de constater que leur connaissance des éléments présentés pendant le cours reste bien imparfaite. Il est même vraisemblable que compte tenu des conditions d'apprentissage, l'augmentation de la durée de l'apprentissage n'aurait pas mené à de meilleurs résultats. On pourrait presque dire que la différence entre les deux groupes réside dans le fait que les apprenants rapides semblent connaître intuitivement les stratégies appropriées à l'apprentissage d'une langue seconde, tandis que les apprenants lents semblent choisir des stratégies plus inefficaces. Il y a au moins trois dimensions qui permettent de comparer les deux groupes: le rôle de la langue maternelle, la place des règles et la surgénéralisation.

4.1 Le rôle de la langue maternelle

Identifier l'origine des fautes est une entreprise parsemée d'embûches. D'après Swain (1976), les fautes qui semblent à un moment donné causées par l'interférence de la langue maternelle peuvent être par la suite attribuées à des stratégies de surgénéralisation, surtout si on tient compte des sous-systèmes linguistiques. La situation se complique encore davantage lorsqu'on ajoute tous les cas, et ils sont nombreux, où il s'avère impossible d'établir clairement l'origine de la faute. Nonobstant ces remarques, il n'en reste pas moins que

les adultes apprenant une langue seconde ne peuvent s'empêcher de faire référence à leur langue maternelle, même quand l'enseignement est dispensé uniquement dans la langue seconde (Painchaud, 1978).

Si on étudie plus attentivement les fautes les plus représentatives des apprenants lents, on se rend compte que plus de la moitié d'entre elles se sont apparemment produites parce qu'une règle de la langue maternelle a été appliquée à la langue seconde. L'article est omis lorsque la phrase équivalente en anglais n'en comporte aucun, une préposition figure à la place de l'article devant les jours de la semaine, un nom est utilisé au singulier comme dans la langue maternelle, etc. Ces données suggèrent que les apprenants lents ont tendance à poser l'hypothèse que les règles de la langue maternelle et de la langue seconde sont semblables (L1 = L2). Dans la mesure où les apprenants rapides ont tendance à moins commettre ce type de fautes, on pourrait croire qu'ils posent l'hypothèse inverse. Or la distinction est probablement plus subtile. Par exemple, lorsqu'on les interroge sur leurs fautes, ils font volontiers des comparaisons entre la langue maternelle et la langue seconde comme s'ils essayaient constamment d'identifier les points de ressemblance et de différence (Painchaud, 1978). Ils ne réussissent pas toujours à établir correctement la correspondance entre les deux langues, mais le recours à une telle stratégie pourrait être efficace à long terme.

Cette apparente incapacité de distinguer entre les règles des deux langues pourrait s'accompagner d'une faible sensibilité aux régularités de la langue.

4.2 L'usage des règles

Dans une situation d'enseignement où les formes verbales sont toujours introduites en contexte et où les règles ne sont jamais explicitées, on constate que les apprenants lents accusent un retard important dans leur capacité d'utiliser les formes verbales d'une manière appropriée. A part la surgénéralisation fréquente du présent, ils utilisent des formes vagues et imprécises quant à leur intention. Les apprenants rapides semblent, en comparaison, avoir une assez bonne maîtrise des marques grammaticales du verbe. Ils font des fautes dans le choix des formes appropriées aux contextes, mais ces dernières font presque toujours partie du répertoire des réalisations morphologiques du français. Il y a, il faut bien le reconnaître, un effort de la part des apprenants lents pour utiliser les marques grammaticales (par exemple, il y a très peu d'emplois de l'infinitif). Cependant, leur connaissance des règles de la morphologie reste réduite relativement aux apprenants rapides. L'une des explications possibles serait qu'ils ne perçoivent pas aussi bien que les autres les régularités de la langue et qu'ils sont, par conséquent, amenés à essayer de mémoriser un grand nombre de formes. Il se pourrait également qu'ils soient plus enclins à formuler incorrectement les règles gouvernant l'emploi des formes verbales. Certains indices laissent supposer que la segmentation entre le lexique et les éléments grammaticaux ne se fait pas toujours correctement.

Il y a de bonnes raisons de croire que cette apparente insensibilité aux aspects systématiques de la langue pourrait représenter un sérieux handicap lorsque la méthode d'enseignement est inductive. Ce type de méthode présuppose que les règles seront inférées, consciemment ou inconsciemment, à partir des exemples d'énoncés présentés. Or les apprenants lents semblent moins habiles que les

autres à découvrir les règles.

Finalement, on attirera l'attention sur le fait que le comportement linguistique des apprenants lents est moins diversifié que celui des apprenants rapides.

4.3 La surgénéralisation

Quand les apprenants lents sont appelés à utiliser la langue dans les mêmes conditions que les autres, ils font usage de moins de mots pour décrire un événement semblable, leur débit est plus lent, ils font de longues pauses, et en expression libre, ils s'arrêtent souvent de parler avant que le temps qui leur était alloué ne soit écoulé. En résumé, ils transmettent moins d'information que les apprenants rapides dans un même laps de temps.

On ne saurait trop insister sur le fait que les apprenants lents et les apprenants rapides avaient théoriquement à leur disposition, au moment de la collecte des données, le même nombre d'éléments linguistiques pour transmettre un message. En effet ils ont tous été testés après avoir terminé l'unité 45 de Dialogue-Canada.

La différence ne se situe donc pas dans le répertoire d'éléments mais bien dans l'usage qui en est fait pour formuler des énoncés.

Les deux groupes de sujets surgénéralisent l'emploi des formes et par conséquent commettent des fautes. L'impression reste cependant qu'ils ne surgénéralisent pas de la même façon. Alors que les apprenants rapides vont plus volontiers essayer de faire usage des nouveaux éléments présentés (on pense entre autres à l'imparfait et aux formes du superlatif), les apprenants lents auraient plutôt tendance à se rabattre sur des valeurs sûres, c'est-à-dire des éléments présentés en début d'apprentissage (le présent, par exemple). Une telle stratégie se traduit sur le plan linguistique par une simplification des énoncés dans la mesure où la variété des formes est moins étendue.

Il reste maintenant à s'interroger sur les implications probables des résultats de cette étude pour l'enseignement.

5.0 Implications pour l'enseignement

Les remarques qui suivent ne sont données qu'à titre indicatif et sont basées uniquement sur l'interprétation des résultats.

Sans vouloir prétendre qu'un changement de méthode d'enseignement éliminerait la plupart des difficultés d'apprentissage des apprenants lents, on pourrait à tout le moins essayer de ne pas créer des conditions d'apprentissage qui accentuent leurs faiblesses.

Ainsi, au lieu d'éviter de faire des références à la langue maternelle, il serait sans doute plus judicieux, lorsque les fautes se produisent, de faire la comparaison avec la langue maternelle pour leur permettre d'identifier clairement les points sur lesquels les deux langues diffèrent.

On pourrait également faciliter la découverte des règles en attirant l'attention sur les régularités. L'une des objections à cette façon de procéder consiste à dire que ces apprenants ne sont pas non plus conscients des règles de leur langue maternelle et que par conséquent toute explicitation de règles dans l'enseignement ne fait qu'embrouiller les choses. Rien n'empêcherait, cependant, que la sensibilisation aux aspects systématiques de la langue se fassent concurremment en langue maternelle et en langue seconde.

Il est de plus vraisemblable qu'un enseignement centré sur l'acquisition des formes plutôt que sur la communication authentique risque de défavoriser ces apprenants. L'impression qui se dégage est qu'ils ne connaissent pas bien la valeur des formes. En mettant l'accent sur le message à transmettre la signification des formes serait nul doute plus évidente.

Enfin, si on est un apprenant lent et que la moindre faute est corrigée, il y a fort à parier que l'envie de s'exprimer en langue seconde ne sera pas très intense, notamment chez les adultes qui n'aiment pas se faire rappeler constamment leurs lacunes. On pourrait envisager un enseignement où la faute serait perçue d'une manière plus positive et où sa contribution à l'apprentissage serait reconnue.

Conclusion

Cette étude a permis d'identifier les éléments linguistiques qui sont plus difficiles à acquérir pour les apprenants lents, lorsque la méthode d'enseignement utilisée est de type inductif. Quelle que soit la difficulté linguistique, elle est toujours plus importante pour les apprenants lents que pour les apprenants rapides. C'est l'acquisition du verbe, cependant, qui fait apparaître le plus grand écart entre les deux groupes. Il y a un certain nombre de fautes qui semblent caractériser davantage les apprenants lents et l'étude attentive de ces fautes a permis de formuler quelques hypothèses sur leurs stratégies d'apprentissage. Enfin, quelques suggestions ont été faites pour l'enseignement.

Références

Krashen, S.D. (1977). The monitor model for adult second language performance, in Burt, M., Dulay, H., Finocchiaro, M., ed. Viewpoints on English as a second language. New York: Regents, 153-161

Larsen-Freeman, D., Strom, V. (1977). The construction of a second language acquisition index of development. Language Learning, 27, 123-134.

LoCoco, V. (1975). An analysis of errors in the learning of Spanish and of German as second languages. Doctoral dissertation. Stanford University.

Painchaud, G. H. (1978). Etude comparative des fautes commises par deux groupes d'anglophones apprenant le français, langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Montréal (inédite).

Pimsleur, P., McIntyre, R.D. Sundland, D.M. (1964). Underachievement in foreign language learning. IRAL, 2, 113-150.

Schachter, J., Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. TESOL Quarterly, 11, 441-452.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. Language learning, 24, 205-214.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL, 10, 209-231.

Swain, M. (1976). Changes in errors: random or systematic? in Proceedings of the IVth International Congress of Applied Linguistics, Volume 2, Stuttgart, HochschulVerlag, 345-358.

Annexe 1

Liste des questions du test nº 2.

1) Ask her if she has any brothers or sisters.

2) Ask her what their names are.

3) Ask her where her parents are.

4) Ask her if her mother is shorter or taller than she is.

5) Ask her where she was born (city).

6) Ask her what she did on Sundays, when she was a little girl.

7) Ask her why she does not speak English.

8) Ask her if she drinks coffee or wine with meals.

9) Ask her where she is going to spend next summer.

10) Ask her what she wants to see most in America.

11) Ask her when she has to leave for France.

12) Ask her if she would stay in America if she could.

13) Ask her if the French Government sent her.

14) Ask her where she would like to live.

Annexe 2

Exemples de questions du test nº 3.

A) Transformations

S. Louise a couru. Elle est tombée.

R. Louise est tombée en courant.

B) Questions

S. Demandez-lui s'il a rencontré le ministre.

R. Est-ce que vous avez rencontré le ministre?

C) Impératif

S. Dites à Jacques d'être prudent.

R. Jacques, sois prudent.

D) Question/réponse

S. Pierre joue au hockey tous les samedis. Qu'est-ce qu'il a fait samedi dernier?

R. Il a joué au hockey.

E) Discours indirect

S. Paul a acheté un cadeau pour Françoise. Qu'est-ce qu'il dit?

R. Il dit que Paul a acheté un cadeau pour Françoise.

Annexe 3

Liste des fautes les plus représentatives des deux groupes de sujets

1. Apprenants lents

a) Verbe

- Omission de l'auxiliaire du passé composé
  Ex. L'année dernière nous ( ) passé les vacances à Cape Cod/avons

  P = .0004

- Terminaison incorrecte
  Ex. Qu'est-ce que tu fairé (quand tu étais petite?)/faisais

  P = .0008

- Inversion du géronaif
  Ex. Elle est allée au cinéma en rencontrant son amie/Elle a rencontré son amie en allant au cinéma.

  P = .0278

- Lexique
  Ex. Où voulez-vous démué/demeurer

  P = .0010

b) Préposition

- Préposition incorrecte
  Ex. Je suis resté pour une semaine/pendant

  P = .0410

c) Article

- Omission
  Ex. des vêtements pour été/l'été

  P = .0177

- Pluriel
  Ex. la vacance/les vacances

  P = .0403

- Préposition à la place de l'article
  Ex. Qu'est-ce que tu faisais sur dimanche/le dimanche

  P = .0157

d) Nom

- Autre

  P = .0453

2. Apprenants rapides

- Superlatif/forme incorrecte
  Ex. Qu'est-ce que tu veux le meilleur/le plus

  P = .0343

Préposition

- devant nom de province ou de pays
  Ex. Quand est-ce que tu vas au France/en.

  P = .0180